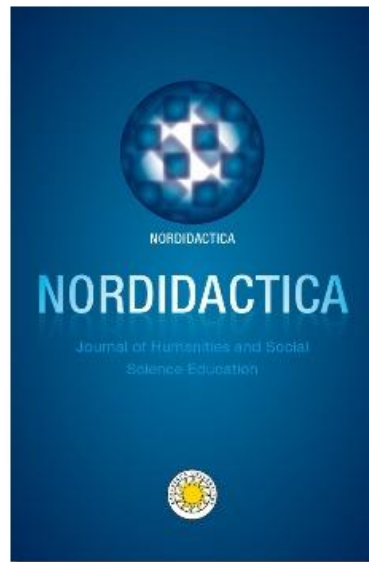


Problematiskskolfrånvaro i relation till skola och undervisning - ett ämnesdidaktiskt perspektiv

Annica Jäverby, Christina Osbeck & Martin Stolare



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2025:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2025:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Problematisk skolfrånvaro i relation till skola och undervisning - ett ämnesdidaktiskt perspektiv

Annica Jäverby¹, Christina Osbeck¹ & Martin Stolare²

¹Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

²Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Karlstads universitet.

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v15i2025:1.26238>

Abstract: The purpose of this study is to investigate the content selection and transformation processes utilised by upper primary teachers for pupils with problematic school absences in history and religious education. While previous research has approached the topic from either an individual perspective or a relational school perspective, this study adopts a subject-didactics approach. Based on nine teacher interviews, the analyses were conducted stepwise, initially inductively and then in relation to Wolfgang Klafki's framework, combined with established concepts from history education and religious education research. The content emphasized for pupils generally aligns closely with Klafki's assertions regarding what is essential, namely, content that aims to develop pupils' understanding of society, thereby becoming both subjectively and objectively meaningful. For pupils with problematic school absences, a pattern emerges where the subjectively meaningful, reflecting the pupil's interests, is emphasized more. The article discusses the risk that this may lead to limited opportunities for this group of pupils to broaden their perspectives and knowledge in order to understand and navigate in society.

KEYWORDS: PROBLEMATIC SCHOOL ABSENCE, SCHOOL ABSENCE, SCHOOL ATTENDANCE, SOCIAL SUSTAINABILITY, DIDACTIC, SUBJECT MATTER EDUCATION

About the authors: Annica Jäverby är specialpedagog och licentiand i en ämnesdidaktisk forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i mellanårens svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen, ett samarbete mellan Göteborgs och Karlstads universitet. Jäverby har med erfarenhet som grundskolelärare och förstelärare utvecklat ett starkt intresse för undervisning och lärande, särskilt inom området social hållbarhet.

Christina Osbeck är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot samhällsorienterande ämnen vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. Osbeck har särskilt studerat ungas livsförståelse, existentiella frågor och etikdidaktik.

Martin Stolare professor i historia, Karlstads universitet och där verksam som forskare vid Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD) samt Research on subject specific education (Rose). Han forskar bland annat om undervisning i SO och historia på låg- och mellanstadiet.

Inledning

Sedan folkskolans införande 1842, om inte ännu tidigare, har frågor om obligatorium, skolplikt, närvaro och frånvaro varit centrala i den samhälleliga debatten. Över tid har dessa frågor uppträtt, förstått och åtgärdats på olika sätt (Berg 2003). På senare tid har särskilt de elever som inte alls eller i begränsad utsträckning deltar i skolundervisningen fått ökad uppmärksamhet, då denna elevgrupp har ökat i storlek (se t.ex. Ekstrand 2015). Dessa elever har benämnts hemmasittare, eller som i denna artikel, elever med problematisk skolfrånvaro, vilket även indikerar en något större grupp elever.

Genom kartläggningar av elevers frånvaro vet vi idag att en fjärdedel av eleverna i grundskolan har en skolfrånvaro som överstiger 15 procent av den totala undervisningstiden (Skolverket 2021b). En studie från 2015 utförd av Skolinspektionen visade att nästan 1700 elever hade ogiltig frånvaro motsvarande minst en månad, varav 200 hade varit frånvarande över ett läsår (Skolinspektionen 2016). Bland orsakerna till den omfattande frånvaron nämns bland annat brister i skolans förmåga att möta elevers behov samt elevernas svårigheter med att förstå och ta till sig undervisningen. Det senare kopplas ofta till otillräckliga anpassningar och stödåtgärder, särskilt för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Tidigare forskning har främst fokuserat på utmaningar som enskilda elever kan möta, antingen relaterade till deras specifika sociobiologiska förutsättningar eller till de svårigheter som kan uppkomma genom skolans institutionella villkor. I denna studie undersöks i stället elever med problematisk skolfrånvaro från ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Utgångspunkten är nämligen att elevers närvaro eller frånvaro kan ses i ljuset av undervisningens innehåll, hur detta innehåll görs och relateras till de aktuella eleverna, ett perspektiv som också tidigare forskning indikerat som potentiellt viktigt (Jönsson 1990). Det innehåll som undervisningen fokuserar på gör det möjligt för eleven att på olika sätt förstå den omvärld som omger henne. Innehållet kan i detta avseende vara mer eller mindre funktionellt, det vill säga mer eller mindre meningsfullt ur ett objektivt perspektiv. Samtidigt kan den funktion innehållet fyller för den enskilda eleven – i hennes liv – också variera, och därmed förstås som mer eller mindre meningsfullt, subjektivt sett, något som också har betonats som centralt för individens lärande (Hattie 2012).

Olika skolämnen kan antas ha olika potential att fungera såväl objektivt som subjektivt meningsfullt (Klafki 2021). I den här aktuella studien har två ämnen fokuserats som båda uppfattas ha hög potential att fungera meningsfullt såväl objektivt som subjektivt; nämligen historia och religionskunskap. Historia kan förstås som särskilt intressant då det erbjuder möjligheten till förankring i omvärlden, också i ett längre tidsperspektiv, när då-medvetenhet, nu-medvetenhet samt föreställningar om framtiden växer parallellt och är relaterade till varandra. Genom religionskunskap ges eleverna möjlighet till en bättre förståelse för sin omgivning i termer av de traditioner och föreställningar som människor i olika grad relaterar till och är präglade av, samtidigt som eleverna kan utveckla en större medvetenhet kring de perspektiv på livet och

tillvaron – och de frågor inför livet och tillvaron – som de själva bär på, oavsett om de formuleras religiös eller sekulärt.

Studiens intresse, som är ämnesdidaktiskt och empiriskt, gäller mellanstadielärares artikulera förståelse av potentialen i det kunskapsinnehåll som historia och religionskunskapsämnet tillhandahåller i allmänhet – och i synnerhet för elever med problematisk skolfrånvaro. Det är med andra ord de innehållsliga transformationer som lärare gör för dessa elever som är studiens kunskapsobjekt, det vill säga transformationer som framträder mot bakgrund av deras generella innehållsurval i historia och religionskunskap för mellanstadieelever.

Studien syftar till att undersöka, identifiera och diskutera mellanstadielärares innehållsurval, och transformerade innehållsurval för elever med problematisk skolfrånvaro, i skolämnen historia och religionskunskap.

Forskningsfrågorna är:

- Vilket innehåll i historia respektive religionskunskap anser lärarna vara väsentligt för elever under mellanstadiet?
- Finns det skillnader i hur lärarna beskriver väsentligt innehåll för elever generellt jämfört med elever med problematisk skolfrånvaro?
- Hur kan dessa eventuella transformationer karaktäriseras?

Tidigare forskning

Ett omvittnat problem när det gäller elever med problematisk skolfrånvaro är att både fenomenet och de elever som det gäller är oklart. Det finns skilda benämningar på både svenska och engelska, vilket leder till svårigheter av olika slag. Ofta uppmärksammas definitionsproblematiken som beklaglig, då det gör det svårare att relatera studier till varandra, att exempelvis mäta och jämföra fenomenets utbreddhet (se t.ex. Ekstrand 2015; Sälzer 2012; Kearney 2008 & Fredriksson et al. 2023). För den här studien har dock inte avgränsningsfrågan varit den största utmaningen utan snarare svårigheten att söka och ringa in relevanta tidigare studier. De begrepp som har använts i litteratursökningarna är 'school dropout', 'school absence', 'school attendance', samt specifika kombinationer såsom 'school dropout and motivation' och 'school dropout and knowledge'. För att inkludera olika perspektiv och terminologier använde vi även varianter som 'drop out of school', 'hemmasittare', 'skolfrånvaro' och 'skolvägrare'. Genom att kombinera dessa sökord på olika sätt kunde vi identifiera relevanta studier och rapporter om ämnet. Denna sökstrategi applicerades på databaserna ERIC, Scopus och Google Scholar.

Forskning om elever med problematisk skolfrånvaro är av olika slag. En del fokuserar på egenskaper hos individer som har den här typen av problematik. Denna forskning har visat på samvariationer mellan neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som t.ex. autism (Nordin et al. 2023; Dvorsky et al. 2018; Owens et.al. 2007)), och allmänna inlärningssvårigheter, vilka kan vara orsakade av kognitiva nedsättningar

(Forsell 2020; Ekstrand 2013; Kearney et al. 2019 & Havik et al. 2015). Andra studier lyfter psykosociala orsaker, t.ex. i familjen, skolfrånvaro har nämligen visat sig korrelera med att växa upp med en ensamstående förälder (McNeal 1999; Strand & Granlund 2014). Vidare finns det studier som särskilt har uppmärksammat hur skolfrånvaro hänger samman med anti-socialt beteende såväl i unga år som i äldre åldrar då kriminella handlingar förekommer, något som i sin tur kan innebära ett socialt och ekonomiskt utanförskap för individen (Konstenius & Schillaci 2010; Gren Landell 2018; Kearney 2016; Kearney et al. 2019 & Ingul et al. 2019), liksom stora kostnader för samhället (Ekstrand 2015; Kronholz 2011).

Forskning uppmärksammar också skolans betydelse i detta sammanhang. Huvudsakligen har dock denna forskning ett fokus på skolklimat, relationer och arbetsformer, medan undervisningens innehåll i relativt liten grad uppmärksammas. Det kan t.ex. gälla engagemangets och skolkulturens betydelse generellt (Klein & Sosu 2024; Gershenson et al. 2017 & Van Eck et al. 2017), vikten av tillhörighet i skolan (Toropova 2020; Rickert & Skinner 2022) eller betydelsen av ett uppmatt elevengagemang (Ghasemi 2023; Reyes et al. 2012). En del åtgärder har satts samman till särskilda program och modeller för att komma till rätta med problemet. Bland annat har det visat sig framgångsrikt att arbeta med att tidigt identifiera elevers utmaningar och svårigheter för att kunna ge insatser som får eleven att utvecklas vidare, s.k. Response to Intervention modell (RTI) (Kearney & Graczyk 2014; Kearney 2016). De olika insatserna utvärderas och intensifieras beroende på hur eleven svarar. Vid skolfrånvaro förstärks exempelvis stödet och en genomtänkt strategi utarbetas. Vidare har inrättandet av särskilda elevmentorer för att öka närvaron gett goda effekter (Ekstrand 2015; Skola & Williamson 2012). Relationen till läraren har visat sig betydelsefull, där särskilt hens sätt att bry sig om, respektera, uppmuntra och uttrycka höga förväntningar på elevernas skolresultat framhålls (Quin 2017; Hallinan 2008). På motsvarande sätt har samband påvisats mellan lärares frånvaro och elevers frånvaro (Miller et al. 2008; Ervasti et al. 2012). Elever lyfter också själva gärna fram relationen till läraren och upplevelse av sin skolsituation som viktig för deras närvaro (Roorda 2017; Gray 2012). Rent generellt är skolframgång betydelsefull för närvaro i skolan och upplevelsen av skolmiljön som positiv. Vissa kompetenser hos elever har i detta sammanhang visat sig centrala och därför benämnts kärnkompetenser. Det handlar om en positiv självkänsla, självkontroll, en slags moralisk kompetens som ligger nära en empatisk och social kompetens, en social förankring men också en kompetens att fatta beslut (Bradshaw et al. 2008).

Att skolframgång är en så betydelsefull faktor för att minska frånvaro pekar onekligen mot att ett ökat forskningsfokus på innehålls- och undervisningsfaktorer är angeläget. Strand och Granlunds studie (2014), som bl.a. visar hur läs- och skrivsvårigheter tidigt varit kända för elever som senare utvecklat problematisk skolfrånvaro, noterar samtidigt att genomförda åtgärder på området snarare har varit av psykosocial än ämnesinriktad karaktär. Därigenom riskerar elever med hög skolfrånvaro, trots sina bristande ämneskunskaper, att få mindre ämnesundervisning än andra. Inte sällan är arbetet i smågrupper utformade med fokus på elevernas psykosociala svårigheter snarare än deras bristande skolresultat. Vidare är det inte

ovanligt att åtgärder vidtas som reducerar elevens skolämnen till att enbart innefatta kärnämnen. Ett skifte behöver komma till stånd så att ett större fokus i såväl forskning som skolåtgärder riktas mot elevers tidiga utmaningar med ämnesinnehåll, då detta skulle kunna förhindra skolfrånvaro längre fram (Kearney & Graczyk 2014; Durlak et al. 2011).

Också studier som fokuserar elevers perspektiv på sin frånvaro lyfter betydelsen av undervisningens innehåll. Eleverna knyter nämligen sin frånvaro till upplevelsen av innehållet som irrelevant och oengagerande (Mills et al. 2021; Mills & McGregor 2014; Corville-Smith et al. 1998; Elliott 1999). Yttranden om undervisningsinnehållet som ointressant, tråkigt och meningslöst har noterats (Ekstrand 2015; Jönsson 1990; Karlberg & Sundell 2004). Mot bakgrund av ett sådant mönster har forskning pekat på problemet att ansvariga för skolors verksamhet, som rektorer, vilka i andra sammanhang framhåller vikten av en undervisning och ett innehåll som är av hög kvalitet, i liten grad uppmärksammar sambandet mellan undervisningsinnehåll och skolfrånvaro (Mills et al. 2021). Paradoxen visar enligt Mill et al. på: "the need for a shift from extrinsic reinforcers toward more intrinsic strategies which seek to improve attendance by enhancing student engagement through quality teaching and learning practices within a positive school environment, which is an area for future research" (2021, s. 413). Också svenska forskare i fältet betonar hur skolfrånvaro kan tolkas som en protest från elevers sida mot en undervisning som de inte finner meningsfull eller rimligt utmanande. Ekstrand (2015) uppmanar i detta sammanhang att ta intryck av pedagoger och utbildningsfilosofer som Tomas Englund och Gert Biesta, vilka just betonar undervisningens innehåll som en fråga om mening och personlig utmaning. Sammantaget pekar med andra ord tidigare forskning på vikten av en ämnesdidaktisk vändning inom fältet skolfrånvaro, vilket föreliggande studie har som ambition att bidra till.

Didaktiska och ämnesdidaktiska perspektiv

För att bättre förstå och diskutera hur undervisningsinnehåll i skolämnen historia och religionskunskap skulle kunna fungera meningsskapande och i detta attraherande för elever med problematisk skolfrånvaro, på så sätt som har framhållits i tidigare forskning, har en kombination av ett generellt ämnesdidaktiskt och två ämnesspecifika perspektiv – religions- respektive historiedidaktiska – uppmärksammas och skapat struktur för studien som helhet. För en generell ämnesdidaktisk diskussion används Wolfgang Klafkis bildningsteoretiska och kritiskt-konstruktiva didaktik som just fokuserar frågor om undervisningsinnehållets meningsfullhet. Historiedidaktiskt är det diskussionen kring en genetisk respektive genealogisk ansats i undervisningen – dess temporala dimension – som blir en utgångspunkt. För diskussion av religionskunskapens bidrag uppmärksammas Michael Grimmits religionsdidaktiska "human development" ansats där just elevens utveckling och växt som människa fokuseras. Central historiedidaktisk och religionsdidaktisk kunskap om lärares innehållsurval redovisas.

Den kritisk-konstruktiva didaktiken anger tre principer som är vägledande för val av innehåll, dvs. dess förmåga att bidra till självbestämmande, medbestämmande och solidaritet (Månsson & Nordmark 2015). Principerna, som överlappar med vad som ovan beskrevs som kärnkompetenser för individens skolframgång och därmed påverkan på skolnärvaro (Bradshaw et al. 2008), uppfattas också driva barn och unga mot en samhällelig kompetens och strävan att verka för ett demokratiskt samhälle. Detta resonemang anknyter till vad Klafki benämnt kategorial bildning (Klafki 2021). Med det avses en integrerad bildning där material- och formalbildning förenas. Materialbildning är orienterad kring en utvecklad innehållskunskap medan formalbildning rör elevens personlighetsutveckling. Generellt förordade Klafki formalframför materialbildning, samtidigt som han betonade att det alltid måste finnas ett innehåll att förhålla sig till (Sjöström 2018). Kategorial bildning innebär att innehåll väljs utifrån dess potentiella betydelse och relevans. Det ger eleverna tillfälle att i undervisningen möta aktuella samhällsfrågor, utveckla sin identitet och på så sätt utveckla förståelse för sin unika roll nu och i framtiden. Först och främst i undervisningen kommer innehållet, inte metoden. Elever behöver, enligt Klafki, möta ett innehåll som länkar till det samhälle som omger dem (Klafki 1995). Undervisningen ska på det sättet relatera till deras förkunskaper, från den förståelse de har och från de frågor som de ställer.

Med avstamp i Klafki blir det relevant att betona förhållandet mellan subjekt och objekt där det meningsfulla ämnesinnehållet är intressant för eleven i samhället. Elever behöver få stanna upp och fundera över både stora och små frågor, reflektera och finna en förståelse för sig själv. När elever inte följer normen att gå till skolan utan blir lämnad ensam med dessa frågor som ändå finns där riskerar en känsla av meningslöshet och oro för framtiden att infinna sig (Ekstrand 2020; Forsell 2020).

Didaktiska frågor och transformationer

Läroplan och styrdokument ger ett visst innehåll med utrymme för pedagogiska val, ett så kallat frirum (Berg 2018). Det innebär att läraren behöver fundera över dessa val av innehåll, liksom hur det ska transformeras till undervisning. En av ämnesdidaktikens viktigaste frågor är hur undervisning ska gestaltas, en fråga som kan belysas genom den didaktiska triangeln med de tre grundpelarna: innehåll, lärare och elev (Hopmann 1997).

I undervisningen sker en interaktion mellan lärare och elev som påverkas av elevers förståelse av innehållet, deras pågående lärande och innehållets framställning (Hopmann 1997). I lärarens framställning transformeras innehållet, det formas om, för att det ska bli möjligt för specifika elever att lära sig i en avgränsad undervisningssituation (Ongstad 2006). Transformationsbegreppet används här för att fånga en didaktisk process där innehållet omstruktureras. Transformationen kan konkret innebära att innehållet delas upp för att sedan relateras till varandra på ett sätt som passar för den aktuella undervisningssituationen. Transformationsprocesserna kan på detta sätt

visas i att lärvägar skapats för att ge eleverna möjlighet att gradvis, steg för steg, utveckla sin förståelse av innehållet (Stolare et al 2022, Prediger et al 2019).

Lärarens transformationsarbete guidas av de didaktiska frågorna, en process där frågorna “vad” och “varför”, i förhållande till urval och perspektiv; “hur”, i förhållande till metoder; “vem” i förhållande till elevers tidigare erfarenheter; liksom “när” i förhållande till den konkreta undervisningssituationen är i fokus (Gerricke et al. 2018). Med den utgångspunkten blir transformationsprocessen central i lärarens arbete då den binder samman de olika didaktiska frågorna och därmed blir en avgörande faktor för hur innehållet gestaltas och i förlängningen formas vilka kunskaper och förmågor som blir möjliga för eleverna att tillägna sig. Transformationer startar redan under lärares förberedelse och planering inför ett moment i undervisningen. Urvalet av innehåll görs bland annat utifrån elevernas förkunskaper och behov i en specifik samhällssituation (Uljens 1997; Gericke et al. 2018; Klafki 2021). Skolan behöver betraktas som en del av samhället vilket också ska tydliggöras i valet av undervisningsinnehåll (Klafki 2004). När innehållet kopplas till aktuella samhällsfenomen väcks elevers intresse vilket gynnar det fortsatta lärandet (Månsson & Nordmark 2015). Klafki (1995) pekar mot att innehåll behöver väljas för att vara såväl objektivt som subjektivt meningsfullt för eleven. Detta skärper transformationsprocessen och riktar fokus mot innehåll i förhållande till elevers unika situation, aktuella samhällsfrågor och den framtid elever en gång kommer att leva och verka i. Mening och betydelse hamnar därmed hos Klafki i fokus utifrån en förståelse av elever som subjekt i omvärlden (Blanck 2023). Klafkis kritiskt-konstruktiva didaktik ramar in den aktuella undersökningen och används i slutdiskussionen för att reflexivt evaluerande diskutera de transformationer för elever med problematisk skolfrånvaro som framträder i de lärarintervjuer som har genomförts.

Historieundervisningens temporala dimensioner

Läroplans- och intervjustudier med svenska lärare har visat att det finns en stark innehållslig kontinuitet i historieundervisning på mellanstadiet. I centrum för undervisningen står den politiska historien med fokus på centralmaktens utveckling i Sverige (Stolare 2014, 2024). Att utveckla elevers historiska referensram uppfattas som betydelsefullt samtidigt som lärare betonar vikten av att innehållet och undervisningen knyter an till eleverna (Eliasson & Nordgren 2016). Att hitta en balans mellan objektiva och subjektiva dimensioner framträder därmed som centralt i processer av val av innehåll och transformation. Persson (2017) problematiserar relationen mellan det objektiva och subjektiva förhållningsättet när det gäller hur lärare på mellanstadiet förhåller sig till historieundervisningen. Med en utgångspunkt i eleven och att denna ska uppleva historia som levande och relevant noterar han två principiella relationer, där den ena sätter fokus på ämnets analytiska funktion, medan den andra positionen representerar en mer existentiell och livstolkande funktion. Detta resonemang om de två positionerna kan relateras till Rüsen, som liksom Klafki överbryggat klyftan mellan det objektiva och det subjektiva i lärande och bildningsprocess. Rüsen gör detta genom att peka på hur livsvärldens historiska praktik är, eller i alla fall bör vara, länkad till de

tolkande redskap som utvecklats inom disciplinen historia (Rüsen 2004). Rüsens resonemang pekar i förlängningen mot hur nödvändigt det är att ett lärande *i* historia är sammankopplat med ett lärande *om* och *av* historia (Olofsson 2019).

Resonemanget kring det subjektiva och objektiva, och samspelet mellan *i*, *om* och *av* historia kan analytiskt kopplas till hur undervisningens innehåll organiseras och transformeras i relation till de två temporala dimensionerna då och nu. Ett sätt att organisera undervisningen är att utgå från ett då, från det förflutna, för att sedan sluta i samtiden, i nuet. Det vill säga att i undervisning utgå från en tidpunkt i historien och berätta vad som händer efter den, från då till nu. Denna ansats kan beskrivas som genetisk. Tanken blir här att elevers historiska kunskaper och förståelse utvecklas genom att möta historien kronologiskt (Thorp 2016). Genom att rekonstruera historien tar eleverna del av och får kunskap om det förflutna. Undervisning som då blir mer analytiskt orienterad ställer frågor om orsak och verkan, så att olika händelser längs den kronologiska tidslinjen synliggörs. Dessa händelser anses sammantaget ha format och påverkat samtiden (Karlsson 2014; Persson 2017). Till skillnad från den genetiska ansatsen präglas en genealogisk ansats av nutidsorientering. Vår nutid kan förstås genom kunskap om historien och har således ett orienterande och meningsskapande syfte. Man lär genom att blicka mot historien från en nutida position och mobiliserar erfarenheter i ett förändringsperspektiv (Karlsson 2014, Persson 2017).

Den genetiska ansatsen följer således en linjär kronologi av historiska händelser, medan den genealogiska utgår från samtidens frågor och perspektiv. Detta för att skapa mening och förståelse av sin nutid. Förändring och förklaring är lika viktigt som kontinuitet och förståelse. Eleverna behöver kunskap om händelser och processer i det förflutna för att kunna orientera sig i sin egen samtid (Persson 2017). Ur ett undervisnings- och lärandeperspektiv är båda perspektiven grundläggande och nödvändiga. Klas-Göran Karlsson har betonat detta genom att tala om en dubbel historisk tankeoperation (2014).

En religionsdidaktisk ansats för utveckling som människa

Religionsämnets existentiella karaktär ger utrymme för eleverna att ställa och fundera över de mer svåra och djupa frågorna om livet. Genom en dialogisk undervisning ges möjlighet att utveckla förståelse inte bara för sig själv, utan också för andra. Samtidigt erbjuds elever i religionskunskapsundervisningen en grundläggande orientering om och förståelse för olika religioner och traditioner som vi möter i vardagens mångreligiösa samhälle. Religionskunskapsämnets dubbla syfte, dess ambition att vara såväl existentiellt tolkande som samhällsligt orienterande för den enskilda, har av Michael Grimmitt benämnts som ambitionen att lära både *AV* och *OM* religion, en målsättning som kan förstås som snarlik Klafkis bildningsideal (se även ovan Rüsen 2004, Olofsson 2019). I religionsdidaktisk forskning växte under slutet av 1900-talet och början av 2000-talet ett antal religionsdidaktiska approacher fram som också diskuterades relativt varandra, inte minst i Storbritannien (Grimmitt 2000; Jackson 2004; Osbeck, Lilja & Fancourt 2025). Intresset för att utveckla

religionsdidaktiska approacher har emellertid avtagit till förmån för empirisk forskning. Visst intresse har emellertid riktats mot kombinationer av skilda approacher (Freathy & Freathy 2013), liksom vidareutveckling av tidigare approacher i relation till förekommande kursplaneprojekt som "Living Difference" (Wedell 2010). För denna studie är det just religionskunskapsämnets dubbla syfte, dess ambition att vara såväl samhällsligt orienterande som existentiellt tolkande för den enskilda, tematiserat hos Michael Grimmitt, som är av särskilt intresse.

Liksom för Klafki är det centralt i Grimmitts ansats att lära *OM* och lära *AV* hör ihop och måste ses som relaterade till varandra. Undervisningens existentiella reflektioner bygger på kunskap om religioner. De båda perspektiven är i nära relation med varandra. Befintliga och centrala traditioner, religioner och livsåskådningar, liksom hur människor förhåller sig till existentiella och etiska frågor är centralt för undervisningen. Men också att elever ges utrymme att tolka och förstå utifrån sin egen livssituation. Det innebär också att utveckla sin personliga förståelse genom att reflektera, tolka, kritiskt tänka och värdera innehållet i en viss kontext – ett förhållningssätt där eleven får använda sin inlevelse för att utveckla sin förståelse (Grimmitt 2008). Grimmitts distinktion mellan lära *AV* och lära *OM* kan sägas vara grundläggande i religionsdidaktiskt sammanhang och har internationellt såväl diskuterats (se t.ex. Teece 2010) som använts för empiriska analyser (se t.ex. Riegel & Zieberts 2009). I diskussionen har också påpekats hur båda dimensionerna kan ses som centrala ur såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv (Skeie 2011) där både kvalificering som socialisering är en del av skolans mål (Biesta 2022).

Utifrån tidigare svenska studier av religionskunskapslärares innehållsliga preferenser vet vi att Grimmitts dimension har relevans för att spegla en identifierad variation (Osbeck 2009). Med utgångspunkt i en enkätbaserad internationell komparativ studie vet vi att lära *OM* för svenska gymnasielärare står starkare än lära *AV*. 95 % av de tillfrågade stödde ett sådant innehållsligt mål för sina elever medan motsvarande siffra för lära *AV* var 49 % (Osbeck & Pettersson 2009). Ett annat mönster för svenska religionskunskapslärare är att de i hög grad är inriktade på värdefostran som kan åstadkommas genom undervisningen. Det är alltså inte bara individuellt utan också samhällsligt som ett lärande *AV* religionskunskapsämnet förstås som fruktbart. Det förefaller alltså också utifrån ett svenskt empiriskt sammanhang finnas anledning att som Skeie (2011) dela upp lärande-av-målet i en individuell och en samhällslig dimension. Resultatet, att betona ämnets värdefostrande dimension, förefaller nästan än mer påtagligt hos mellanstadielärare (Osbeck 2014). Att relativisera aspekter som kan verkar exotiska framhålls till exempel som viktigt, liksom att lyfta fram likheter mellan religioner och på så sätt förebygga fördomar. Vilket innehåll som används för att nå dessa mål beskrivs sällan konkret utan diskuteras i allmänna termer, vilket alltså är ett resultat i sig.

För att i den aktuella studien identifiera av mönster i de intervjuade lärarnas beskrivningar av sitt innehållsurval, har såväl distinktionen lära *OM* - lära *AV* som distinktionen individ-samhälle använts.

Metod, genomförande och analys

För att undersöka mellanstadielärares innehållsurval, och transformerade innehållsurval för elever med problematisk skolfrånvaro, i skolämnen historia och religionskunskap genomfördes nio lärarintervjuer på fem skolor under höstterminen 2022 och vårterminen 2023. Samtliga lärare hade erfarenhet av elever med problematisk skolfrånvaro liksom av att undervisa i de samhällsorienterande ämnena. Lärarna kontaktades och tillfrågades om deltagande via e-post och i samband med detta efterfrågades också möjlighet till kontakt med andra lärare. Lärarna rekryterades alltså genom snöbollsurval (Ahrne & Svensson 2015). På grund av att empiriinsamlingen sammanföll med Covid-19 pandemin var det svårt att rekrytera lärare och få tillträde till skolor. En variation avseende både kön, ålder och erfarenhet har trots det eftersträfvats bland de intervjuade. Studien genomfördes i grundskolans mellanår, årskurserna 4–6.

Intervjuerna genomfördes på skolorna och utgick från en semistrukturerad intervjuguide som lärarna fick ta del av före samtalet. I hög grad fick intervjuerna karaktär av ett avslappnat samtal där det blev tydligt vad de intervjuade uppfattade som viktigt och relevant (Kvale & Brinkmann 2014.; Bryman & Nilsson 2016). Intervjuerna varade cirka 60 minuter och frågorna fokuserade deras undervisning i religionskunskap och historia generellt och i relation till elevgruppen med en problematisk skolfrånvaro. Genom växlingen mellan generell undervisning och undervisning för elever med problematisk skolfrånvaro kom ett mönster av vilka transformationer som görs för denna elevgrupp att framträda. Direkta frågor ställdes också under intervjun om och i så fall hur sådana anpassningar gjordes avseende både innehåll och form. I följdfrågor ombads de att ge konkreta exempel från sin undervisning.

Forskning som uppmärksammar problematisk skolfrånvaro som fenomen rymmer känsliga aspekter som kräver forskningsetiska överväganden. Det finns en risk att lärare ger konkreta exempel från sin undervisning som skulle kunna innebära att materialet kommer att innefatta känsliga personuppgifter. Intervjufrågorna var dock formulerade för att undvika detta. Det visade sig också under intervjuerna att ingen information som kan falla under kategorin känsliga personuppgifter delgavs. Forskningsprojektet har granskats och godkänts av etikprövningsmyndigheten (Dnr 2021 - 05130). Lärarna som deltar har informerats skriftligt och muntligt om studiens syfte, genomförande, anonymitet, säkerhet, dataförvaring liksom att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Deras skriftliga godkännande att medverka har samlats in.

Analysprocessen

Det insamlade materialet består av ljudfiler och transkriptioner av de nio intervjuerna. Genom själva transkriberingen skedde en första bearbetning och analys av den insamlade empirin. Det transkriberade materialet har analyserats utifrån studiens forskningsfrågor, dvs. med fokus på vilket innehåll i historia respektive religionskunskap som lärarna ser som väsentligt att elever genom undervisningen får med sig under mellanstadiet, vilka skillnader i deras beskrivning av väsentligt innehåll för elever generellt (1) och för elever med problematisk skolfrånvaro (2) som

framkommer, samt hur dessa eventuella transformationer kan karaktäriseras (3). Transformationerna framträder med andra ord i jämförelse mellan elever generellt och elever med problematisk skolfrånvaro. Jämförelserna underlättades av att redan intervjuguidens frågor skiljer mellan innehåll för elever generellt och för elever med problematisk skolfrånvaro. Den explorativa studiens analysprocess var initialt mycket empirinära utifrån intervjufrågorna, och erhöll därefter en mer tematisk, etiketterande och begreppslig karaktär (Braun & Clarke, 2019). I nästa steg studerades dessa teman i relation till de generella ämnesdidaktiska samt de specifikt historiedidaktiska och religionsdidaktiska perspektiven. De religionsdidaktiska och historiedidaktiska perspektiven – vars relevans visade sig i samband med den empiriska analysen – användes för mönsteridentifiering och presentation av materialet. Klafkis generella ämnesdidaktiska teori har först därefter använts för att i diskussionen uppmärksamma undervisningsinnehållet som subjektivt och objektivt meningsfullt.

Ämnesurval och innehåll inom historia

I lärarnas tal om vad som styr valet av innehåll i historieämnet för elever på mellanstadiet generellt framträder fem olika målsättningar och kategorier: 1. *Lära sig av historien*, 2. *Förstå nuet med hjälp av historien*, 3. *Kulturkompetens*, 4. *Samband i historien* och 5. *Lära sig om historien*. De tre första kategorier kan sägas representera en genealogisk ansats (Karlsson 2009) på det sättet att de präglas av en nutidsblick och relaterar till elevernas livsvärld (Bjerre 2019). De två senare kategorierna kan emellertid snarare sägas uttrycka en dåtidssblick, en genetisk ansats där historien och den historiska utvecklingen i sig självt i högre grad är i centrum. Historien studeras för dess egen skull.

Ett motiv och grund till val av innehåll men också varför man läser historia i skolan som lärarna uttrycker är att historia kan hjälpa oss att inte upprepa samma misstag. Man kan *lära sig av historien* (1). Här blir det historiska perspektivet underordnat, historia blir till för att sätta nuet i ett sammanhang och det blir således det som styr urvalet av innehåll. Nutidsblicken präglar synen på ämnet.

Att förstå det som händer nu exempelvis pandemin. Historiskt kan vi se tillbaka på pesten, spanska sjukan. Det har funnits pandemier jämt, inte bara nu. (Jessica)

Man kopplar hela tiden mot historiska händelser egentligen. Och hur länder styrs. Det kopplingarna gör man mycket. Vad vi lever i för land med demokrati och att så ser det inte ut på andra ställen i världen. Hur kan det vara så? Man kanske inte fått chansen till att få en demokrati, att vara med och bestämma. Man gör ju så här, alltså kopplingar till historien hela tiden. (Emelie)

Historien kan ge perspektiv på nutida händelser och få eleverna att förstå att det som händer nu också har hänt förr. Liknelser görs mellan då och nu, där utgångspunkten är nuet. Exemplet ovan handlar om Covid-19 och att pandemier inte är något nytt, referenser görs till det tidiga 1900-talets spanska sjuka och digerdöden under 1300-talet. I det andra citatet blir också frågor om kontinuitet viktigt, saker har hänt förr och det gör det möjligt att lära sig något av historien. Kategori 2 *Förstå nuet med hjälp av*

historien delar denna nutidsblick på det förflutna. Gränsen mellan kategori 1 *Lära sig av historien* och kategori 2 är inte helt tydlig, hos kategori 2 finns emellertid en starkare betoning av att historien är ett sätt att förstå och få perspektiv på nuet.

Förståelsen. Varför ser Sverige ut som det gör? Aktuella händelser som valet väver in historia exempelvis att vi har en demokrati. Hur ser det ut om hundra år? (Lars)

Att just förstå historia och då i relation till dag hur det är idag. Alltså att sätta det i perspektiv hur det var då till idag. Det tror jag att när det gäller historia, så är det nog det jag försöker lyfta fram väldigt mycket. Jag vill att de ska reflektera över det. Alltså hur skulle du vilja leva om du levde då? Vad hade det varit för svårigheterna, hur hade du upplevt livet då? (Anna)

Ett annat sätt att uttrycka historiens bidrag till nutidsblicken och en genealogisk ansats är att betona den handlingsberedskap som historieämnet kan bidra med. Relativt ofta förkommande i materialet är uttalanden om att historieämnet kan bidra till att utveckla *kulturkompetens* (3) hos eleverna och att innehållet i undervisningen väljs med den ambitionen som utgångspunkt. Här blir den historiska kunskapen en resurs som eleverna kan ha användning för när de exempelvis besöker ett annat land.

Meningsfullheten. Tänk om du ska sälja en vara, åka till ett annat land eller gå på en date. Hur kan en kunskap bli värdefull i livet. Det kan vara bra att ha lite koll. Jag följer alltid elevernas frågor. (Peter)

Globalt och i Sverige... jag är jude och jag tror på, jag äter inte det här, jag äter det här, eftersom, så att man får möta det och förstå att aha! Likaväl som att jag kommer ifrån Uddevalla och du ifrån Göteborg. Vi har olika kulturer till viss del bara genom det. (Jenny)

Kulturkompetens (3) relaterar till *Lära sig av historien* (1) och *Förstå nuet med hjälp av historien* (2), men här betonas starkare hur förståelse av det förflutna får betydelse för den enskilda individens handling och kompetens i nuet. Historisk kunskap framträder därmed som en resurs som kan vidga ens referensramar och på det sättet göra det enklare att förstå den andre.

Samband i historien (4) och *Lära sig om historien* (5) har en lite annan utgångspunkt än de andra tre. Här är ansatsen mer genetiskt präglad och avstamp tas i större uträkning i det förflutna i sig och inte främst för att spegla eller ge perspektiv på nuet. *Samband i historien* handlar om betydelsen av att lyfta sådant innehåll i undervisningen som ger eleverna möjlighet att lära sig om sambanden i historien och hur det leder fram till nuet. Genom att lära sig om de förändringar som hänt i historien så får man också en förståelse för att nuet kommer att förändras och i förlängningen också att framtiden inte är given.

Att hela tiden koppla det. Jag tänker att se samband är ett fundament i min lärostil. Men det är klart att just i innehållet så är det att se historiskt vad är det som hänt, för historien påverkar oss nu. (Maria)

Sammanhang och samband, historien bygger ju på det. Förståelsen för hur vårt samhälle förändrats över tid och kommer fortsätta med det. Lära sig om det som vart. (Jenny)

Citaten ovan anknyter i viss mån även till kategorin *Lära sig om historien* (5) där den genetiska ansatsen blir ännu tydligare och där dåtidsblicken visas i ett betonande av att det är en poäng att eleverna lär sig om historien. *Lära sig om historien* (5) är relativt vanligt förekommande i materialet och uttrycks ofta i relation till *Samband i historien* (4). Poängen med kategori 5, *Lära sig om historien*, är att eleverna ska tillägna sig en specifik historisk sakkunskap om historiska händelser eller personer.

Förståelsen för att historiska händelser är föränderlig. Att man får med den tanken tidigt. Vissa historiska händelser, personer och exempelvis kvinnokampen. (Evelyn)

Utvecklingen vill jag att de ska ha med sig. Helheten och sambanden till idag. Hur det var att leva där på den tiden? (Gunilla)

Som framgår särskilt av Evelyns utsaga kan den historiska sakkunskapen förstås så som bidragande till att eleverna ges möjlighet att erövra en historisk referensram för att kunna se sig själva som historiska varelser. I den genetiska ansatsen finns en tydlig koppling mellan då och nu, men det förflutna betraktas inte utifrån nuet utan där ambitionen i stället kan vara att se hur historien växer fram och att eleverna ska få förståelse för en historisk förändringsprocess.

Väsentligt innehåll och ämnesurval inom historia till elever med problematisk skolfrånvaro

När lärarna resonerar kring urvalsfrågor i historia för elever med problematisk skolfrånvaro framträder så gott som samtliga fem kategorier: 1. *Lära sig av historien*, 2. *Förstå nuet med hjälp av historien*, 4. *Samband i historien* och 5. *Lära sig om historien*. Det ska dock noteras att uttalandena om hur urval görs med särskild relevans för elever med problematisk frånvaro är relativt få. Ett par av lärarna uttrycker inget i den riktningen. Några uttalanden som görs vetter mot en genetiskt ansats, mot *Samband i historien* (4) och att *Lära sig om historien* (5). Handlingsberedskap i form av *kulturkompetens* (3) uttrycks inte av lärarna när fokus är innehållsurval för elever med problematisk skolfrånvaro. En genealogisk ansats som i kategori 1 och 2, kan sägas förekomma där elevens egen livsvärld särskilt uppmärksammas. I citaten nedan framträder *Lära sig av historien* (1) tydligast i det första och *Förstå nuet med hjälp av historien* generellt (2) i det andra.

Och det är historia, det har hänt. Hur Einstein kastade stolar på sina lärare, för skolan inte passade honom. Sen tänker nog många att Einstein inte är en del av historien, men det är ju självklart att det är så. För hur viktigt är det inte att känna igen sig i andra? Det är också viktigt att ge en bred bild av hur många olika människor det finns i världen. (Evelyn)

De förstår att så här har det varit, de kan följa och se tidslinjen. Och det har jag alltid sett som viktigt att de får höra att människor har ju alltid känt så här. Man har aldrig varit jättesäker på sig själv eller just den här osäkerheten de känner ändå mer, de som inte är här. (Jessica)

Vikten av att se *Samband i historien* (4) uttrycks men mer frekvent är dock uttalanden om betydelsen av att *Lära sig om historien* (5). Det innehåll eleverna möter är avgränsat för att göra lärandet mer hanterbart.

De kan ju inta ta igen allt. Så är det ju. Det beror ju också på eleven. Men jag kan inte förvänta mig samma mängd. Det kan jag inte göra. Det viktiga är att eleven förstår innehållet. Man får hitta ett lagom. Överlag handlar det om att begränsa. (Emelie)

Det är *lära om historien* (5) som är i fokus och mängden innehållet behöver avgränsas, som framgår av citatet, utifrån den höga frånvaron. Som framkommer av citatet nedan är det de viktigaste fundamenten läraren värnar när en begränsning måste till och enkelhet och struktur få styra.

De viktigaste fundamenten... Och vissa saker väljs bort exempelvis att rita hur jordytan förändras. (Jessica)

Ett ämne i taget. Annars blir det ju helt snurrigt. Hon kan ju inte dyka upp i skolan och få lite av, lite av det... Då blir det kaos i huvudet. (Gunilla)

Ämnesurval och innehåll inom religionskunskap

Några variationer kan iakttas när det gäller vad lärarna beskriver som religionskunskapsämnets bidrag till elever generellt. Den välkända målsättningsdimensionen som löper mellan att se på religion och ämnet som primärt något att lära OM och att se på religion och ämnet som något att lära AV (Grimmitt 1987), framträder i lärarnas yttranden. Samtidigt visar sig också en annan variation där sådana orienterande eller existentiellt berikande ambitioner kan förstås som mer eller mindre till för den enskilde *individen* eller för *samhället* (jfr Skeie 2011). Ett koordinatsystem med fyra kvadranter kan därmed tecknas. Inom ramen för en sådan fyrfältare kan de identifierade fyra kategorierna avseende religionskunskapsämnets bidrag placeras: 1. Religionskunskap för en ökad förståelse av sig själv, 2. Religionskunskap för en ökad förståelse för andra, 3. Religionskunskap för ökad allmänbildning, 4. Religionskunskap för demokratisk samhällsfostran.

Av intervjuerna framkommer att religionskunskap kan ge en ökad *förståelse av sig själv* (1). Inte sällan arbetar man med livsfrågor där elevernas frågor utgör en grund för samtal och reflektioner kring bl.a. identitet, sexualitet, tro, förlust och sorg. Religionskunskap ger rum för samtal och försätter eleverna i sådana situationer.

Att hamna i en lyhördhet och reflektera över vad tror jag. Vad är jag påverkad av? Att vara i ett sammanhang och få ställa de stora frågorna. Vad är syftet med mig? Vad kommer hända med mig? Vad hände med den som jag mist? (Jenny)

Men när det gäller religionen, mytologin har vi ju inte förändrats över tid. Frågor om existens, varför är himlen blå. Det är ju samma funderingar som människor har nu. (Jessica)

Lära AV (Grimmit)		
Individ (Skeie)	① Religionskunskap för en ökad förståelse av sig själv	② Religionskunskap för en ökad förståelse för andra
	③ Religionskunskap för ökad allmänbildning	④ Religionskunskap för demokratisk samhällsfostran
	Lära OM (Grimmit)	
		Samhälle (Skeie)

FIGUR 1.

Resultatkategorier avseende religionskunskapsämnets bidrag till eleverna enligt lärarintervjuerna och dessa kategoriers förhållande till polerna Individ-Samhälle (Skeie) och Lära AV- Lära OM (Grimmitt)

Samtal där eleverna inbjuds att prata om sig själva synliggör också olikhet. ”Just att vi är olika och att man kan förstå varandra” (Lars). I samtalen framträder olikhet naturligt och elever kan dela med sig av sina erfarenheter. Religionskunskap kan med andra ord också bidra till en *ökad förståelse för andra* (2). *Ökad förståelse av sig själv* (1) och en *ökad förståelse av andra* (2) kan samspela. Såväl olikhet som likhet synliggörs och ibland blir likhet synligt genom olikhet.

Jag tänker att det viktigaste är att vi förstår varandra och att vi är lika på så många sätt. Jag tänker på främlingsfientlighet, alla ojämlikheter. Att vi gärna betonar skillnader, skillnader mellan mig och andra, mellan Sverige och andra länder. Likheterna är så många fler. (Anna)

Man kan tycka olika och det är ok att tycka olika. Det inbjuder till att prata om personlig utveckling, sexuell läggning och de här sakerna de så gärna vill prata om. De får nys på att vi är olika och kanske förstår att det är likadant ute i samhället. Precis som här inne i klassrummet. (Maria)

I sitt sätt att tillföra perspektiv som ligger utanför den enskilde individen uppvisar kategorin *Religionskunskap för en ökad förståelse för andra* (2) likheter med *Religionskunskap för demokratisk samhällsfostran* (4). Eleverna får en förberedelse inför framtiden som vuxen medborgare i det mångkulturella och mångreligiösa samhället, där olika religioner och kulturer möts. De får dela med sig av sin tro, sina traditioner, och hur de utövas. Respekt för olikhet och människors rättigheter i detta sammanhang utgör centrala värden.

Man har rätten att tro vad man vill. Man kanske har mist en nära. Det behöver finnas ett forum och att man får tro vad man vill. Vi tänker så olika. Världsreligionerna är alltid i fokus och vi kan hitta både likheter och olikheter. Det får inte bli vi och dem. (Jenny)

Titta hur världsbilden ser ut, det mångkulturella. Och de olika religioner vi har i Sverige idag. Och eleverna behöver få en förståelse. Vi pratar mycket

om Ramadan nu eftersom vi har två elever i klassen som har Islam som religion. (Lars)

I sin orienterande, lära OM ambition, ligger *Religionskunskap för demokratisk samhällsfostran* (4) nära *Religionskunskap för ökad allmänbildning* (3). Eleverna möter undervisning om olika religioner och traditioner. "Världsreligionerna är i fokus" (Jenny). *Religionskunskap för demokratisk samhällsfostran* (4) kan förstås som sammanhängande med både *Religionskunskap för en ökad förståelse för andra* (2) och *Religionskunskap för ökad allmänbildning* (3), det vill säga en bred orientering, en allmänbildning kan öka möjligheterna till förståelse för andras, tro och kultur – och i det en respekt för religiös samhälleligt pluralism och religionsfrihet. En generell orientering, en vidgning av kunskap ger en god bas att stå på.

Få lite kunskap om alla religioner. Få en känsla litegrann. Var dom kommer ifrån, ursprunget och att det hänger ihop så mycket. (Emelie)

Religion på mellanstadiet blir ju väldigt faktaspäckat och sen de vet inte ens vad religion är när vi börjar. Jo, de kan ju ordet. Men vi pratar mycket om det. Nu har vi de abrahamitiska religionerna och vi har hållit på länge. (Gunilla)

Kategorierna har sina olika betoningar och sina specifika relationer till varandra som synliggörs i koordinatsystemet, figur 1 ovan, men länkas alltså också till varandra i lärarnas konkreta utsagor och tal.

Väsentligt innehåll och ämnesurval inom religionskunskap till elever med problematisk skolfrånvaro

När lärarna beskriver målsättningar för religionskunskap för elever med problematisk skolfrånvaro återfinns samtliga fyra kategorier, målsättningar för undervisningen generellt, också för dessa elever. Betoningarna i de beskrivna målsättningarna görs emellertid lite annorlunda. Ett genomgående drag är att de tydligare riktas mot den enskilde elevens möjligheter att förstå innehållet som individuellt meningsfullt eller nyttigt för eleven. Individuella är tydligare i centrum i detta tal.

När *religionskunskap för en ökad förståelse av sig själv* (1) uttrycks kan exempelvis tydliggörandet av att existentiella utmaningar tillhör livet, att vara människa, betonas. "Förståelsen för sig själva. Att inte vara som alla andra" (Anna). I en undervisning som uppmuntrar till samtal om olika livsfrågor och identitet, får eleverna även möjlighet att hantera de individuella svåra frågorna.

Att få reflektera över vad är syftet med mig? Vem är jag? Varför finns jag? Det är känsligt. Man behöver lyfta de svåra frågorna. (Jenny)

[Det är] inbjudet att prata om de här sakerna de så gärna vill prata om. (Maria)

Som tidigare omnämnts ligger *en ökad förståelse av sig själv* (1) och *en ökad förståelse för andra* (2) nära varandra. När transformationer av undervisningsinnehåll

för elever med problematisk skolfrånvaro beskrivs, enligt det generella mönster som identifierats, betonas kunskapens meningsfullhet och nytta för den enskilde eleven i ännu högre grad. Detta innebär att förståelsen för andra kan framställas som något individuellt drabbande, näraliggande och konkret, vilket kan leda till Aha-upplevelser.

Absolut... i diskussion och så, men också möten med andra personer. Globalt, i Sverige... genom film när någon berättar. Jag är jude och jag tror på, jag äter inte det här, jag äter det här eftersom... Så att man får möta det och förstår att "Aha!". Likaväl som att jag kommer ifrån Uddevalla och du ifrån Göteborg. Vi har olika kulturer till viss del bara genom det. (Jenny)

Vi lär oss saker ihop. Får Aha-upplevelser av andras tankar. (Gunilla)

När religionskunskapsbidraget beskrivs som *demokratisk samhällsfostran* med respekt för olikhet och mänskliga rättigheter i centrum (4), betonas det för elever med problematisk skolfrånvaro som en möjlighet för den enskilde att få sina värderingar nyanserade.

Men som homosexualitet, invandring. Värdegrund. Då lyfter vi upp det och vi vinklar och vänder. Och vi dömer inte. Ja, men varför det? Hur tänker du då? Alltså nyansera åsikter. (Evelyn)

För väldigt mycket religion lär vi tillsammans och jag tror att religionskunskapen i sig kan bli lite farlig när man är ensam. På ett sätt för man får inte höra den här blandningen av åsikter och den egna kanske förstärks. Visst man kan möta genom film olika åsikter och så där. Men när det man tror förstärks väldigt mycket och känslor som farhågor och oro också. (Jenny)

Samma tankefigur, att eleven med problematisk frånvaro kan få sina värderingar nyanserade genom en religionsundervisning med fokus på *demokratisk samhällsfostran* (4), framkommer alltså i resonemang om vad som går förlorat vid individuellt arbete i hemmet utan tillgång till klassrumsdiskussioner. Eleven tar då inte del av de andra elevernas uppfattningar vilket leder till minskad möjlighet till nyansering av dess egna perspektiv.

Också när det gäller den *allmänbildande* målsättningen för religionskunskapsundervisningen (3) kan det sägas att de transformationer som beskrivs kan förstås som att de ytterligare betonar nyttan för individen. I den orienterande undervisningen kan eleven med problematisk skolfrånvaro få möjlighet att synliggöra sina expertkunskaper.

När jag träffar eleven enskilt kan jag styra innehållet som att vi läser den här texten och sedan när eleven är med i klassen får den vara expert. Och det här att vara expert det gillar alla. (Jenny)

Den allmänbildande och orienterande undervisningen, som är ett gemensamt drag för SO- ämnena, är också tillfällen då eleven med problematisk skolfrånvaro får chansen att utveckla sin källkritiska kompetens.

Det viktigaste eleverna behöver få med sig speciellt vid problematisk skolfrånvaro är källkritik. Det hjälper dem mest i livet. (Evelyn)

Det sägs också att det bland elever med problematisk skolfrånvaro kan finnas ett genuint samhällsintresse. En allmänbildande, orienterande, ambition för ämnet knyts med andra ord än närmare individen genom att beskrivas som lockande just för denna grupp av elever.

Jag tror att elevgruppen lockas av just SO- ämnena. Det finns ett intresse för samhället. Det fanns en elev... hade bra koll på samhället. Hade den här förförståelsen. Den andra eleven behövde det här, för att få ett samband...förstå världen lite grann. (Malin)

Sammanfattningsvis återkommer alltså samma målsättningar för religionskunskap för elever med problematisk skolfrånvaro som för elever generellt men för elever med problematisk skolfrånvaro riktas ambitionen tydligare mot den enskilde elevens möjligheter att förstå innehållet som individuellt meningsfullt för eleven. Individen är på så sätt tydligare i centrum i detta tal.

Principer för transformationer vid problematisk skolfrånvaro

I analysen av lärarnas tal om sin undervisning tillsammans med elever med problematisk skolfrånvaro framträder principer för transformationer, dvs. principer för de transformerade innehållsurval som görs för denna elevgrupp. De tre övergripande principer som har identifierats är de samma inom religionskunskapsämnet som historieämnet. Vi har kallat dem *Upplevd lust och glädje*, *Upplevd relevans* samt *Upplevd kontextförankring*. Det som förenar dessa tre är en intention att sätta den enskilda elevens upplevelse i centrum. Var och en av principerna används emellertid något olika i de båda ämnena, beroende på skillnader i innehållet.

När det gäller de transformationer som görs för *upplevd lust och glädje* har två olika sätt framträtt vid en analys av de transkriberade intervjuerna. I ämnet historia handlar det för det första om att se till elevens intresse, att t.ex. identifiera samband mellan elevens intresse för dataspel och ett innehåll om andra världskriget.

Som en elev som närmar sig skolan nu, som spelar mycket och vi arbetar med andra världskriget. Han spelar Chip och då kan man tänka på samma sätt i undervisningen. (Peter)

Att sätta elevens frågor i centrum är ett andra sätt som transformationsprincipen om upplevd lust och glädje kommer till uttryck i historia.

Jag utgår från elevernas frågor. De har så många frågor. Det är viktiga frågor, viktiga ämnen. (Jessica)

På ett likartat sätt förhåller det sig inom religionskunskapsämnet. Men här är inte sällan fångat intresse och förekomst av frågor ett. Det handlar om ett intresse för livsfrågor. Flera lärare påtalar att existentiella frågor kan vara särskilt centrala för elever med problematisk skolfrånvaro, som kan uppleva en viss oro. Det gäller att fånga deras engagemang och frågor.

Det är frågor som vi alla har och behöver reflektera över. (Evelyn)

Jag har inte alla svar, men vi kan fundera kring det. Och jag har alltid sett som viktigt att de får höra att människor alltid känt så här. Osäkerheten de känner, eleverna som inte är här. (Jessica)

Upplevd relevans som transformationsprincip kan handla om både elevernas möjlighet att utveckla kunskap, men också om att uppleva att man själv har en kunskap som är efterfrågad, t.ex. genom att kunna svara på frågor. Lärare kan alltså välja att utforma undervisning och undervisningsinnehåll så att elevens befintliga kunskap framstår. ”Det finns elever med specialintressen, som är jätteduktiga” (Lars). Lärare kan också förbereda elever med problematisk skolfrånvaro för kommande lektion i klassen. Eleven har gått igenom frågorna och tycker det är trevligt att kunna svara, vilket lärarna nedan uttrycker i förhållande till historieundervisningen.

Och att kunna säga det till klassen om vi kallar hen för Pelle då. ”Men Pelle du som vet det här... kan inte du svara på detta?” Visst Pelle vet att vi gått igenom och så före, men där och då inför alla att kunna svara på frågan och de inte vet att det är inövat, så ger det en statusökning i sig. Men också känslan av hur trevligt det var att svara och tänka att ”det skulle jag nog kunna göra igen”. (Jenny)

Jag ställer frågor kring vad de kan. En del har ju specialintressen som exempelvis andra världskriget. (Anna)

På motsvarande sätt kan det inom religionskunskapsämnet handla om att elever med problematisk skolfrånvaro har specialkunskap om någon särskild tradition. I nedanstående exempel visas hur sådan specialkunskap kan handla om Islam.

Vi pratar mycket om Ramadan nu eftersom vi har två elever i klassen som har Islam som religion. De känner ju också att de får synas lite när vi pratar om det. De har mycket att tillföra. ”Så här gör vi fasta”. ”Ja, men varför då”? Så kan de berätta ur sitt perspektiv och det lyfter ju klassen också. Just att vi är olika och att man kan förstå varandra. (Lars)

Den ökade kunskapen kan bli tydligt relevant genom att elever bättre förstår varandra. Transformationsprincipen om *Upplevd kontextförankring*, handlar om hur lärare försöker att överbrygga den avsaknad av gemensam kontext som elever med problematisk skolfrånvaro i olika grad lever med. Ett sätt kan vara att utgå från och göra de frånvarande eleverna medvetna om deras klasskamraters frågor, och på så sätt bidra till upplevelse av kontextförankring trots deras frånvaro.

Jag använder klasskompisarnas ämnesfrågor för att arbeta vidare med hemma. (Maria)

Kontextförankringen som uppstår i mötet med andra är svår att ersätta. ”Vi lär oss saker ihop” (Gunilla). Att få ta del av andras tankar kan ge möjlighet att uppleva Aha-känslan.

Eleven möter andras funderingar och berättelser och tänker ”Aha”. (Jenny)

Den gemensamma upplevelsen och reflektionen ligger till grund för att nyansera åsikter och ta del av andras tankar och funderingar, vilket sker i klassrumskontexten.

Du behöver höra hur andra tänker. De missar många samtal och diskussioner i klassen. När eleven är hemma får den inte del av andras perspektiv. (Anna)

Elevens egna tankar och känslor kan förstärkas och förbli onyanserade när den upplevda kontextförankringen uteblir.

Religion kan vara klurigt att ta till sig hemma, för det är så mycket input under lektionerna. (Maria)

De tre övergripande principer för transformationer som har identifierats är alltså de samma inom religionskunskapsämnet som historieämnet och handlar hur eleven med problematisk skolfrånvaro genom valet av innehåll ska få möjlighet att uppleva *lust och glädje*, kunskapens *relevans* och en *kontextförankring*.

Diskussion

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka, identifiera och diskutera mellanstadielärares innehållsurval, och transformerade innehållsurval för elever med problematisk skolfrånvaro, i skolämnena historia och religionskunskap. Utifrån tidigare forskning kan studien förstås som del i en efterfrågad ämnesdidaktisk vändning inom det kunskapsfält som fokuserar utmaningen att ett tilltagande antal elever i skolan, i Sverige men också internationellt, uppvisar en problematisk skolfrånvaro. Tidigare forskning visar att elevers engagemang för undervisningen och dess innehåll har betydelse för deras närvaro och den aktuella studien kan ses som efterfrågad just i att den riktar ljuset mot skolans kärnuppgift, det kvalificerande undervisningsuppdraget. I stället för yttre faktorer är det här faktorer inneboende i själva utövandet av uppdraget som uppmärksammas (Mills et al. 2021), och mer specifikt i detta fall urvalet av innehåll och transformationsprocesser i historia och religionskunskap.

I linje med Klafkis kritiskt-konstruktiva didaktik menar vi att det är rimligt att förstå både en spänning och en samtidighet mellan det objektiva meningsfulla ämnesinnehållet, i förhållande till omvärld och samhälle, och det subjektivt meningsfulla innehållet, vilket får betydelse i den enskildes liv. Eleven engageras i ett arbete där förståelsen av sig själv i samhället, eleven i samhället, står i centrum. Elevens kunskap om sig själv ökar då hans förståelse av den aktuella samhällssituationen ökar. Samtidigt öppnar en ökad självförståelse upp för nya perspektiv på samhället som hen ingår i. En sådan undervisning ger förutsättning för att både få vara och få utvecklas som aktör i samhället – för en bred förståelse, för solidaritet, med- och självbestämmande (Månsson & Nordmark 2015) – där just de samhällsorienterande ämnena som historia och religionskunskap kan förstås som särskilt betydelsefulla. Utifrån en förståelse av en sådan samtidighet beträffande det objektiva och subjektivt meningsfulla som betydelsefull har studien gett anledning att uppmärksamma didaktiska ansatser inom religions- och historiedidaktik som just uppmärksammar en sådan samtidighet och spänning. I förhållande till religionskunskapsämnet har dels Michael Grimmitts beskrivning av relationen mellan en undervisningsmålsättning att lära *OM* och en att lära *AV* religion och dels Geir Skeies beskrivning av relationen individ-samhälle uppmärksamats. I relation till historia kan motsvarande balans beskrivas som mellan

en genetiskt och en genealogisk historiesyn (se t.ex. Karlsson 2014; Thorp 2016; Persson 2014).

De lärarintervjuer som genomförts visar på ett undervisningsfokus som i många fall just fokuserar eleven i samhället. Det handlar om att genom historiska kunskaper bättre förstå den aktuella pandemin, att få perspektiv på det aktuella svenska demokratiska styrelseformen, att utveckla kompetenser som kan vara betydelsefulla vid resor och kulturella möten eller om att få upp ögonen för hur det kan finnas samband mellan olika typer av skeenden i samhället. Motsvarande fokus på eleven i samhället kan också identifieras i lärarnas tal om religionskunskapsundervisningen generellt. Det är det demokratiska mångreligiösa Sverige som eleverna behöver utveckla kunskaper om och att förstå sig själva som aktörer i. Det kan handla om vikten av religionsfrihet, om hur kunskap föder förståelse och hur främlingsfientlighet på så sätt kan stävjas.

Religionskunskapsämnet i förhållande till historieämnet har generellt i lärarnas beskrivningar, ett större individfokus, fokus på det subjektivt meningsfulla. Innehållsurvalet för elever med problematisk skolfrånvaro görs med ett ännu tydligare fokus på individen, på det subjektivt meningsfulla. Denna förflyttning kan noteras för så väl religionskunskap som historia. Det kan handla om möjligheten för eleverna att känna igen sig i historiska personer som Einstein, som också hade ett komplicerat förhållande till skolan, eller att se hur existentiell oro är ett återkommande fenomen i historien. I relation till skolämnet historia kan också ett viss ökat fokus på avgränsad baskunskap identifieras, något som i sammanhanget inte nödvändigtvis är att förstå som objektivt meningsfull kunskap. Det förefaller alltså som att spänningen och samtidigheten i ett innehållsurval som bidrar till ökad kunskap om eleven i samhället minskar i historia när det gäller urval för elever med problematisk skolfrånvaro. Motsvarande tendens går att återfinna i sättet att diskutera innehållsurval för denna elevgrupp i skolämnet religionskunskap. Det mångreligiösa samhället träder tillbaka och därmed ett möjligt aktörskap i en sådan kontext. I stället är det en förståelse för den egna situation att inte vara som andra som exempelvis lyfts fram. Trots ett identifierat samhällsintresse hos denna elevgrupp, som uttrycks av lärare, är den kontext som en anpassad undervisningen ska öka närvaron av, den närmare klassrumskontexten. Det mönster – och den förståelse av detta mönster i relation till Klafkis begrepp – som synliggörs i principerna för transformationer, som har identifierats ur lärarnas direkta tal om sin omformning av undervisningsinnehåll för elevgruppen med problematisk skolfrånvaro, förstärker bilden. *Upplevd individuell lust och glädje* står i centrum liksom uppfattad *kunskapsrelevans*. Intressant nog handlar emellertid denna kunskapsrelevans i högre grad om kunskap som eleven har, som kan visas i klassrummet, än om relevant kunskap som eleven kan utveckla genom klassrumsundervisningen. Den ökade *kontextförankring* som lärarna kompensatoriskt vill arbeta för gäller som omnämnts klassrummet, snarare än det vidare samhället. Frågan återstår vad det betyder att en samtidighet mellan den subjektivt och objektivt meningsfulla kunskapen minskar för den aktuella elevgruppen, så att ett elevfokus, fokus på det subjektivt meningsfulla i sig, i ökad grad betonas. Ett sådant fokus kan tänkas upplevas tilltalande av eleven, men det skulle samtidigt kunna innebära att objektivt meningsfulla perspektiv går förlorade. Innehållet och undervisningen förmår

inte peka mot det vidare samhället för eleven och bidra till att vidga hens vyer (jfr Biesta 2022). Och kanske är det just detta vidare sammanhang och förståelsen av sig själv i detta sammanhang, som möjliggör solidaritet, medbestämmande och självbestämmande – och som är attraherande för elever både med och utan problematisk skolfrånvaro.

Avslutningsvis ska påpekas att studien är begränsad, nio lärare på sammanlagt fem skolor har intervjuats. De tendenser i transformationer för elever med problematisk skolfrånvaro inom ämnena historia och religion som här kan skönjas måste med andra ord betraktas med en smula försiktighet. Vissa principer för transformationer har identifierats, vilket har ett värde i sig och kan förhoppningsvis också kan inspirera andra lärare. I relation till Klafkis generella kritiskt konstruktiva didaktik och i relation till historie- och religionsdidaktiska ansatser som betonar värdet av en samtidighet eller balans mellan subjektivt meningsfull och objektivt meningsfull kunskap har tendensen till ökad betoning av subjektivt meningsfull kunskap uppmärksammas ovan i en problematiserade reflektion. Ett sådant möjligt mönster förefaller viktigt att undersöka närmare i vidare forskning. Studien är ett bidrag till fältet utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv som, i linje med vad senare forskning efterfrågar, visar på vikten av att såväl forskare som lärare för elever med problematisk skolfrånvaro uppmärksammar de faktorer som finns inneboende i undervisningsuppdraget. Forskningsfältet om problematisk skolfrånvaro förefaller således kunna berikas av en ökad ämnesdidaktisk forskning, och det ämnesdidaktiska fältet förefaller samtidigt har mycket att vinna på att i ökad grad uppmärksamma den individuella variationen, de utmaningar och de behov av anpassningar som finns i ämnesundervisningen.

References

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.

Berg, G. (2003). Skolplikt, förvaring och elevers rättssäkerhet och inflytande. *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 129–148.

Berg, G. (2018). *Skolledarskap och skolans frirum*. Studentlitteratur.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: a view for the present*. Routledge.

Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: en analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag* Syddanske universitetet.

Blanck, S. (2023). Migrationsbiografiers didaktiska potential: inferenser och begreppslig utveckling när mellanstadieelever möter ett rekonstruerat innehåll om migration. *Acta didactica Norden*, 17(2).

Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New directions for child and adolescent development*, 2008(122), 19–32.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597.

Bryman, A. & Nilsson, B. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G. & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629–640.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Dvorsky, M. R., Langberg, J. M., Evans, S. W. & Becker, S. P. (2018). The Protective effects of social factors on the academic functioning of adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(5), 713–726.

Ekstrand, B. (2013). Prerequisites for persistence in distance education. *Online journal of distance learning administration*, 16 (2), 1–12.

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review (Birmingham)*, 67(4), 459–482.

Ekstrand, B. (2020). *Skolnärvaro-frågan: Vad säger forskningen*. Perséfone Förlag.

Elliott, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001–1012.

Eliasson, P. & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica*, (2016:2), 47–68.

Ervasti, J., Kivimäki, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2012). Association of pupil vandalism, bullying and truancy with teachers' absence due to illness: a multilevel analysis. *Journal of school psychology*, 50 (3), 347–361.

Forsell, T. (2020). *Man är ju typ elev, fast på avstånd, Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. Diss. Umeå universitet.

Fredriksson, U., Rasmusson, M., Backlund, Å., Isaksson, J. & Kreitz Sandberg, S. (2023). School absenteeism among students in Germany, Japan, Sweden, and the United Kingdom: a comparative study using PISA data. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 7(1).

Freathy, R. & Freathy, G. (2013). Initiating children into hermeneutical discourses in religious education. *Journal for the study of spirituality*, 3(2), 156–167.

Gericke, N., Hudson, B., Olin Scheller, C. & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3).

Gershenson, S., Jacknowitz, A. & Brannegan, A. (2017). Are student absences worth the worry in U.S primary schools? *Education finance and policy*, 12(2), 137–165.

Ghasemi, F. (2023). School context and academic engagement: a longitudinal study on the mediating effect of the motivational self system. *Motivation science*, 9(1), 42–52.

Gray, S. (2012). *Are they really at risk? Students' stories of success*. University of Waikato.

Gren Landell, M. (2018). *Främja närvaro- att förebygga frånvaro i skolan*. Natur & Kultur.

Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. McCrimmons.

Grimmitt, M. (Red.) (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons.

Grimmitt, M. (2008). Inside a religious education research project: The influence of theological and educational considerations on the treatment of religious content within a prescribed pedagogic framework. *Journal of Beliefs and Values*, 29(3), 223–232.

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & kultur.

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336.

Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur, s. 198–214.

Ingul, J., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: a school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 46–62.

Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. RoutledgeFalmer.

Jönsson, A. (1990). *Skolk: en forskningsresumé*. Skolöverstyrelsen.

Karlberg, M. & Sundell, K. (2004). *Skolk: sund protest eller riskbeteende?* Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical psychology review*, 28, (3), 451–471.

Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: an evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.

Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & youth care forum*, 43(1), 1–25.

Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in psychology*, 10, 2222.

Karlsson, K-G. (2004). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, Studentlitteratur, s. 13–66.

Karlsson, K-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv, I Karlsson, K-G & Zander, U. (red.) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur, s. 13–89.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of curriculum studies*, 27(1), 13–30.

Klafki, W. (2004): *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundmaessig kontekst*. Hans Reitzels Forlag.

Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik nye studie*. Förlaget Klim.

Klein, M. & Sosu, E. M. (2024). School attendance and academic achievement: understanding variation across family socioeconomic status. *Sociology of education*, 97(1), 58–75.

Konstenius, V. & Schillaci, M. (2010). *Skolfrånvaro: KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete*. Studentlitteratur.

Kronholz, J. (2011). Truants: The challenges of keeping kids in school. *Education Next*, 11(1), 32–38.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Liber.

McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social forces*, 78, 117–144.

Miller, R. T., Murnane, R. J. & Willett, J. B. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181–200.

Mills, M. & McGregor, G. (2014). *Re-engaging young people in education: learning from alternative schools*. Routledge.

Mills, M., Howell, A., Lynch, D. & Dungan, J. (2021). Approaches to improving school attendance: insights from Australian principals. *Leadership and policy in schools*, 20(3), 404–415.

Månsson, N. & Nordmark, J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser - om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning och demokrati*, 24(3), 65–82.

Nordin, V., Palmgren, M., Lindbladh, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2023). School absenteeism in autistic children and adolescents: a scoping review. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 1-16

Nordmark, J., Jonsson, L. & Månsson, N. (2018). Att bilda eller bedöma? Om skapandet av demokratiska medborgare. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 4(2), 3–16.

Olofsson, H. (2019). *Historia på högstadiet: historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. Diss. Karlstads universitet.

Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærutdanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget.

Osbeck, C. (2009). Religionskunskapslärare. I Schüllerqvist, B. & Osbeck, C (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad University Press, s. 157–204.

Osbeck, C. & Pettersson, P. (2009). Non-confessional and confessional education. Religious education in public schools and in the Church of Sweden. In U. Riegel & H.-G. Ziebertz (Red.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. LIT-Verlag, s. 211–227.

Osbeck, C. (2014). Conditions for teaching and learning in religious education (RE) – perspectives of teachers and pupils at the beginning of the 6th Grade in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(2), 76–96.

Osbeck, C., Lilja, A. & Fancourt, N. (2025). RE teachers' ways of balancing children's existential concerns and the curriculum: mirrored through established RE approaches, *Journal of Religious Education*, 73, 37–56.

Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B. & Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335–351.

Persson, H. (2014). Historieämnets janusansikte. I Johansson, R. & Persson, A. (red.) *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lunds universitet, s. 145–157.

Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Diss. Umeå universitet.

Prediger, S., Kuzu, T., Schüler-Meyer, A., & Wagner, J. (2019). One mind, two languages – separate conceptualisations? A case study of students' bilingual modes for dealing with language-related conceptualisations of fractions. *Research in mathematics education*, 21(2), 188–207.

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of educational research*, 87(2), 345–387.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700–712.

Rickert, N. P. & Skinner, E. A. (2022). Parent and teacher warm involvement and student's academic engagement: the mediating role of self-system processes. *British journal of educational*, (92(2), 667–687.

Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. (2009). *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 Countries*. LIT-Verlag.

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review*, 46(3), 239–261.

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft*. Daidalos.

Sjöström, J. (2018). Didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. *Studier i Læreruddannelse og -profession*, 3(1), 94–119.

Skeie, G. (2011). *Between formation and knowledge: Insights and challenges from Nordic research in religious education*. Keynote paper presented at the 11th Nordic Conference on Religious Education, Aarhus, Denmark.

Skola, E.P. & Williamson, K. (2012). The truancy intervention project: Our tips for success. *Family court review*, 50(3), 405–412.

Skolinspektionen. (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*. Skolinspektionen.

Skolverket. (2021). *Nationell kartläggning av elevfrånvaro*. De obligatoriska skolformerna samt gymnasie- och gymnasiesärskolan. Rapport 2021:10. Skolverket.

Stolare, M., Bladh, G., & Kristiansson, M. (2022). Supporting teachers' professional development in social studies education. I Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C., & Stolare, M (Red.), *International perspectives on knowledge and quality: implications for innovation in teacher education policy and practice*. Bloomsbury Academic, s. 185–204.

Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 8(1), 1–19.

Stolare, M. (2024). History education in primary school: Knowledge and traditions. I Rata, E. (red.) *Research Handbook on Curriculum and Education*. Edward Elgar Publishing, s. 180–191.

Strand, A. & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: is there a pattern in documented support? *Scandinavian journal of educational research*, 58(5), 551–569.

Sälzer, C., Trautwein, U., Lütke, O. & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: the importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and instruction*, 22(5), 311–319.

Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British journal of religious Education*, 32(2), 93–103.

Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education*. Diss. Umeå universitet.

Toropova, A. (2020). *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Diss. Göteborgs universitet.

Uljens, M. (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.

Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A. & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: a multi-level latent profile analysis. *Journal of school psychology*, 61, 89–102.

Wedell, K. (2010). Evaluating the impact of the Hampshire agreed syllabus: "Living Difference" on teaching and learning in religions education. *British journal of religious Education*, 32(2), 147–161.